

## O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE E DE SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO: O FENÔMENO DO MAL-ESTAR

Rita Melânia Webler Brand<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta uma discussão a partir das definições de Stuart Hall sobre identidades e representações sociais, vinculando essas definições com as concepções de identidades e de representações docentes. Como percurso metodológico, o estudo parte de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa empírica que evidenciam um contexto de reestruturação sociocultural, que repercute nos professores e no seu trabalho. Nesse sentido, indica que as grandes transformações sociais estão ocasionando uma descentralização do homem em relação aos seus mecanismos de representação e de reconhecimento do mundo, definindo-o como um indivíduo que não possui uma identidade permanente, e sim uma multiplicidade de desconcertantes e cambiantes identidades possíveis, podendo-se identificar com cada uma delas. Deste modo, os docentes desempenham diversos papéis, inclusive contraditórios entre si, para os quais, muitas vezes, não estão preparados e que lhes são exigidos para manter um equilíbrio instável com necessidades sociais que os movam e a seus alunos em muitos terrenos a serviço das necessidades políticas, culturais e econômicas do atual contexto. A partir deste estudo chegamos, portanto, ao entendimento de que tais mudanças interferem no que se compreende como processo de mudança e de precarização do trabalho docente, favorecendo, assim, a constituição do fenômeno do mal-estar docente.

**Palavras-chave:** Representação docente. Identidade docente. Trabalho docente. Mal-estar docente.

### ABSTRACT

This article discusses identities and social representations based in Stuart Hall's definitions, linking such definitions to the conceptions of teachers' identities and teachers' representations. The study is methodologically based in a review of literature and in an empirical investigation, both of which have revealed a context of socio-cultural restructuring that affects teachers and their work. It indicates that the great social changes of our times are provoking the decentering of men as to the mechanisms by which they represent and recognize the world, thus defining men as individuals that do not possess a permanent identity, but a multiplicity of bewildering and shifting possible identities, being possible for men to identify with each one of them. This way, teachers play a number of different and even contradictory roles, to which they are often not prepared but which are required from them in order to keep an unstable balance with the social needs that move the teachers and their students in different fields, in the service of the political, cultural and economical demands of the present context. The study has made us understand that such changes interfere in what is perceived as the process of change and precarization of teacher work, thus favoring the constitution of the phenomenon of teacher burnout.

**Keywords:** Teacher representation. Teacher identity. Teacher work. Teacher Burnout.

<sup>1</sup> Professora da UNIOESTE. Doutoranda em Educação (PPGE-FaE/UFPEL).

Há várias maneiras de se abordar e considerar as categorias de representação e de identidade. Assim, procurarei entendê-las partindo das leituras de Stuart Hall, de como ele as define e analisa, e vincularei essas leituras às identidades e às representações docentes.

A temática da identidade tem ocupado posição de destaque no panorama acadêmico contemporâneo por diversas razões, inclusive políticas e ideológicas. Enquanto diversos campos das Ciências Humanas têm se ocupado dessa problematização, buscando esclarecer diferentes aspectos das identidades e se esforçando para compreender como elas são construídas, o tema em questão tem sido pauta de debates promovidos por inúmeros grupos sociais alvos de discriminações, contra a situação de dominação dirigida a eles.

As reflexões e as análises de Hall passam a ter sentido quando passamos a considerar seu lugar de origem e desenvolvimento, posto que ele

[...] viveu sua infância e adolescência cercado pelas contradições impostas pela condição de pertencer a um país colonizado. [...] em sua formação foi o fato de pertencer a uma família de classe média, uma vez que a posição social e o estilo de vida de sua família estavam condicionados pelas diferentes formas de classificação e de reconhecimento existentes entre as frações de classe e de cor das quais seus pais vieram (HALL, 2003, p. 407).

A imagem que temos de outros povos ou de nós mesmos está associada à História que nos contaram quando éramos crianças. Sobre essas representações do mundo, do passado das sociedades humanas, formaram-se e formam-se as opiniões, as ideias mais ou menos fugidias ou duráveis como o amor, tal como os traços das nossas primeiras emoções, essencialmente estruturantes.

Para Hall, no entanto:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto com a questão da utilização dos recursos da história, das linguagens e da cultura para a produção não daquilo que

nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “que nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como esta representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (2007, p. 108-109).

Hall afirma que a: “[...] linguagem é um meio através do qual pensamentos, idéias e sentimentos são representados na cultura. A representação através da linguagem é, então, central para o processo através do qual o significado é produzido” (1997, p. 18). Para o autor, isso tem a ver com a “invenção da tradição” ou com a própria tradição.

No mundo globalizado em que vivemos há um questionamento forte da identidade, que tem sido experienciada não apenas por profissionais da docência, mas também por profissionais de outros segmentos. Na sociedade pós-moderna, a ideia de uma identidade homogênea, coerente e estável dá lugar à ideia de um sujeito fragmentado, contraditório, por vezes deslocado de seu lugar no mundo social como de si mesmo, com uma identidade em constante transformação. Parece haver, portanto, relação entre esse fenômeno chamado de pós-modernidade e a crise da identidade docente, até por que

[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, sendo necessário compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2007, p. 109).

Sendo assim, o que entendemos por identidade docente?

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e instituições sociais, aos professores, em suas atividades profissionais. Refere-se, ainda, ao conjunto das representações veiculadas nos discursos sobre os modos de ser do professor.

Nos processos de construção da identidade docente, neles tem papel fundamental o significado

social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar. A identidade docente é construída na confluência entre as múltiplas representações, dentre as quais, primeiramente as representações que a sociedade, de modo geral, tem do professor – missionário, herói, artista, redentor da sociedade –, depois aquelas veiculadas por meio do discurso educacional oficial, que se referem à gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho – aprovação, boa formação curricular e humana do cidadão, índice de aprendizagem, independentemente das parcas condições oferecidas –, e, por fim, as representações que os próprios professores têm de si mesmos, com base na tradição histórica.

O significado não existe por si só, pois ele sempre tem âncora em imagens e em discursos necessários para o seu estabelecimento. Bakhtin afirma que: “Na linguagem, a palavra é meio alheia. Ela se torna ‘de alguém’ só quando [...] o falante se apropria da palavra, adaptando-a a sua intenção expressiva, semântica”. Antes disso, “[...] a palavra não existe numa linguagem neutra ou impessoal [...] em vez disso, ela existe em bocas alheias, servindo a intenções alheias; é a partir daí que precisamos tomar a palavra como nossa” (BAKHTIN, 1981, p. 293-294). É no diálogo, no confronto de ideias diferentes, que o significado é estabelecido para cada um. Daí a importância do outro. A linguagem é a representação do que verbalizamos através de palavras, do que temos como representação introjetada.

Observa-se que os próprios professores assimilam as representações atribuídas a eles e passam a se identificar com elas, acreditando que elas correspondem à realidade, e que lhes cabe desempenharem o papel de super-heróis imposto a eles pela sociedade. Por vezes, eles se sentem orgulhosos de suas responsabilidades sociais, sem perceberem que estão oprimidos/explorados por um acúmulo de atribuições, algumas das quais não seriam de sua competência, sem se darem conta da manipulação velada por trás desse discurso de professor como redentor da sociedade. E, quando “falham”, quando não correspondem às expectativas da sociedade, dos alunos, das instituições oficiais de gerenciamento do ensino – Ministério da Educação, Secretarias e Coordenadorias de Ensino –, além das próprias expectativas, sentem-se fracassado

e têm reforçada a sua culpa. A desarticulação e o curto tempo para o diálogo entre esses profissionais contribuem para que eles se mantenham cegos e até mesmo alienados.

Os ideais atribuídos à profissão docente são históricos e culturais. O saudosismo tem uma marca forte na construção da representação docente. Nesse tempo “saudoso” está o “reconhecimento”, que é o respeito pelo conhecimento que os docentes tinham, mas também por salários que eles entendem que foram melhores do que aqueles recebidos nos dias atuais. Os questionamentos são: Os salários eram melhores ou as exigências eram menores? O salário de um professor propiciava a ele condições de vida melhores do que as de hoje? Eles detinham as chaves da mobilidade social e o prestígio do saber? Os professores ressentiram-se dessa dupla perda e têm dificuldade em reconstruir uma nova identidade profissional? São estes os dois grandes dilemas da profissionalização docente?

Há um apelo à construção de uma representação de proximidade da profissão docente com a imagem de afeto e carinho da figura de “tio” ou de “tia”, distanciando a profissão docente do seu papel de trabalhador. Isto se dá para “esconder” a pouca valorização dos professores, que estão cada vez mais empobrecidos em tudo: em formação, em salário, em sonhos e em ambições, pelas condições que lhes são dadas para trabalhar (ENGUITA, 1989; COSTA, 1995). Assistimos ao agravamento das desigualdades sociais dentro das escolas e, de certa forma, ao aparecimento de uma ideologia meritocrática, ou seja, se há desigualdade social, é porque há desigualdade dos méritos individuais.

Nas escolas há um discurso de trabalho coletivo, contudo prevalece o trabalho individual. Isso enfraquece as suas lutas, fazendo com que a violência paire sobre eles e sobre seus ambientes de trabalho. Os professores estão silenciados. Há quem decide e fala por eles e também deles. Há um discurso e um incentivo muito grande na formação inicial para a formação de professores pesquisadores. Quando, no entanto, esses jovens docentes chegam às escolas, não encontram as mínimas condições para colocar em prática o que aprenderam durante sua formação. Há um grande desperdício de energia por parte dos docentes para conviver harmonicamente em ambientes competitivos, ambientes em que há avaliações

institucionais em contradição com as precárias condições de trabalho nos espaços escolares.

A falta de mecanismos que possam efetivamente arbitrar com justiça e imparcialidade as relações de convívio social tem dificultado o trabalho pedagógico. Todavia, muitos docentes tentam lidar com essas questões de convívio diário por meio de constantes negociações e contratos pedagógicos. O medo de tomarem atitudes em relação ao aluno que ameacem ou que agridam, isso retrai a ação de professores, que se sentem amedrontados e, muitas vezes, paralisados diante das agressões. As situações de medo têm alterado o comportamento tanto dos professores como de muitos alunos, tornando a escola um local de trabalho de risco.

Hall leva-nos à reflexão, quando afirma:

Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional, não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (2007, p. 110).

Seguindo os modelos dos antigos mestres, é provável que os docentes mais maduros se restrinjam mais a valores permanentes, não perecíveis, resistentes ao fluxo do tempo e ao capricho do destino, enquanto os docentes mais jovens, diante das grandes mudanças, da descontinuidade e do dinamismo do conhecimento, precisam construir sua identidade sem a segurança da experiência e, além disso, sem apoio e sem suporte nos ambientes escolares. Nada, contudo, garante, aos docentes maduros, maiores êxitos nas relações interpessoais e no processo de “ensinagem”: tal processo é permeado pela instabilidade, pela fluidez e pelas constantes mudanças.

A modernidade é uma ordem que traz no seu bojo o conflito, colocando em dúvida as certezas da tradição e do hábito, não substituindo o que se construiu, mas apontando para a dúvida, “[...] insistindo que todo conhecimento tome a forma de hipótese – afirmações que bem podem ser verdadeiras, mas que por princípio estão sempre abertas à revisão e podem ter que ser, em algum

momento, abandonadas” (GIDDENS, 2002, p. 10). Essas mudanças geram insegurança para profissionais dos quais sempre se esperou o domínio de um saber que pode, hoje, ser questionado e verificado por recursos disponíveis a estudantes e, não raras vezes, indisponíveis aos docentes.

Nesse sentido, a segurança e “o respeito de antigamente”, ao qual tantos docentes se referem, pode ser questionado, possivelmente por estar carregado mais de autoritarismo e de medo do que de respeito. Isso se traduz na forma como alguns docentes se referem ao “poder” conferido aos professores: “o castigo atrás da porta” e “ficar ajoelhado no milho” são lembranças de discursos vivos na memória e no imaginário de quem possivelmente não viveu esse tempo, ou guarda na memória histórias contadas por quem as viveu. Deste modo: “O sentido é produzido dentro da linguagem, na e através de vários sistemas representacionais que, por conveniência, chamamos ‘linguagem’” (HALL, 2002, p. 13).

Assim sendo, é comum encontrarmos, nos meios midiáticos, duas linhas contrapostas nos enfoques do professor: de um lado, apresenta-se a profissão docente como uma profissão conflitiva; de outro, divulga-se, sobretudo no cinema e na televisão, que tem maior força de penetração social, o enfoque que apresenta a profissão docente como uma atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos.

Os principais componentes dessa imagem conflitiva, tal como aparece na imprensa, seriam: as situações de violência física e moral nas aulas (envolvendo professores, pais e alunos); os confrontos ideológicos de toda ordem; as discrepâncias de valores salariais, ou seja, a baixa remuneração dos professores; e, também, a falta de meios materiais, instalações, material escolar, bibliotecas, laboratórios etc. com que se exerce a docência. Em algumas situações, observa-se uma ênfase em questões menores nos conflitos, intensificando-os e dando a entender que os professores não são capazes de educar, sendo, por essa razão, tão desvalorizados e desrespeitados. Não obstante isso, a realidade é inegável. Uma sensação de mal-estar à qual talvez não esteja alheio esse tratamento jornalístico estendeu-se aos docentes em geral, que se veem de “mãos e pés amarrados”.

É preciso dizer que a história da escola pública brasileira procura se afirmar e que as condições

para a produção do ensino no contexto atual vêm ficando crescentemente debilitadas. Em virtude disso, a escola e o professor que aí trabalha se tornam símbolos de debilidade, quando não da mediocridade, motivos de chacota para o humor na mídia e aos olhos de grande parte da sociedade, lembrados como que por um desencargo de consciência no “dia do professor” ou mesmo no sentido a que Foucault (1993) nos leva a entender: as formas de governo da conduta humana dependem de formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem os melhores meios para torná-la governável. Fica implícito que, se é conhecível, se é calculável, é também governável. Para governar, é necessário conhecer os indivíduos a serem governados. E inflar os seus egos é uma boa forma de domínio e poder.

A representação que se tem do professorado funciona como formas de conhecimento dependentes das identidades sociais dos grupos que produzem esses regimes. Assim, elas fazem parte do processo de criação e de manutenção dessas identidades sociais. Embora a política de identidade não possa ser reduzida às formas de representação, elas constituem um elemento crucial de sua dinâmica. A cultura e a ciência que o professor sempre representou enquanto intelectual perdem seu caráter, e a identidade profissional se altera pela redefinição das relações entre sexos, idades, e entre pais e filhos. As tarefas exigidas do professorado de hoje são cada vez mais numerosas, o que requer a (re)significação de sua identidade e formação para abranger diferentes áreas do conhecimento.

Considera-se que o professor, para manter um equilíbrio, inconstante em muitos terrenos, deve desempenhar diversos papéis contraditórios. Exige-se do professor que ele seja companheiro e amigo dos alunos, entretanto “[...] a idéia de que o professor é antes de tudo um amigo traz guardada a negação de que ele é, como professor, antes de tudo um profissional [...]” (RIOS, 2008, p. 77).

Espera-se que o professor ofereça aos alunos um apoio, uma ajuda para seu desenvolvimento pessoal, mas, ao mesmo tempo, exige-se que ele faça uma seleção ao final do curso, seleção na qual, abandonando seu papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento, que é contraditório

ao anterior. Exige-se do professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno, permitindo o nascimento e a evolução da sua própria autonomia, mas, ao mesmo tempo, pede-se que desenvolva uma integração social, na qual cada indivíduo se acomode às regras do grupo.

Algumas vezes se propõe que o professor atenda prioritariamente às necessidades individuais de seus alunos e, em outras, impõe-se a ele uma política educacional segundo a qual ele deve atender a um grande número de alunos em sala, além de muitas turmas com carga horária deficitária, forçando-o à superficialidade de relação com os alunos. A exigência que se faz do docente é de que as necessidades sociais determinem o seu movimento e de seus alunos, como se fossem peões à mercê das necessidades políticas e econômicas de determinado momento.

Mesmo não concordando com o modo de funcionamento das coisas e vivendo, talvez, uma profunda ruptura com a sociedade ou com a escola, o professor, aos olhos de seus alunos, aparece como o representante da sociedade e da instituição.

A entrada maciça de estudantes advindos das camadas populares deixou clara a perversidade e o descaso da sociedade com milhares de crianças, jovens e adultos sem condições materiais dignas de existência, dificultando o atendimento pedagógico e o desenvolvimento de propostas curriculares previamente construídas.

Cabe lembrar que a entrada na escola não garante a inclusão, uma vez que a visão da escola não é inclusiva; é seletiva e excludente. Isso se revela quando não trata da cultura dos alunos ou a trata como coisa menor, de menor valor. Essa atitude, que tem sido, de maneira geral, a da intelectualidade, “a da Academia”, reflete-se muito na escola. Ela supervaloriza, por exemplo, o conhecimento dito científico, em detrimento do conhecimento do senso comum, como se o científico fosse melhor ou o único que valesse. Por isso que se fala: “O resto é folclore”! Isso é uma representação que quer dizer que o resto é bobagem. E tem também quem pense que o conhecimento científico é superior, como se devesse ser um modelo de exclusão da cultura popular em favor da erudita; do conhecimento tradicional em favor do científico. Aí residem muitas tensões no trabalho docente. Muitos professores se sentem estranhos, porque negam os seus saberes



e, por extensão dos alunos, não se autoentendem. Assim, como consequência, desestimulam seus alunos.

Nas situações acima assinaladas reflete-se a transformação da profissão docente; que, antes de ser uma atividade tranquila, de calma, de dedicação ao cultivo da ciência e às relações cordiais com aqueles que querem adquiri-la, passou a ser uma profissão marginalizada, pouco compreendida, muito menos reconhecida, em que a dureza penetrou até as entranhas mesmas da tarefa docente e das relações pessoais do professor. Com todas essas circunstâncias, não se estará criando uma nova classe esmagada pela inutilidade de seus esforços, sem identidade, sem ilusão em sua tarefa frustrada em sua vocação? O risco de que seja assim é considerável.

Há alguns anos, os alunos iam para a escola porque ali lhes era assegurado “sucesso”, traduzido em *status* social e consequente retorno financeiro. Hoje já não se garante ascensão social nem um emprego promissor a quem detém o saber. Ademais, as grandes transformações sociais e tecnológicas, que ainda não foram assimiladas por muitos docentes, e o uso de recursos e de tecnologias modernas ausentes nas escolas, mas presentes em outros ambientes freqüentados pelos alunos, tornam o conhecimento escolar pouco interessante e pouco valorizado pelos estudantes.

Contemporaneamente falando, a massificação do sistema de ensino já não permite assegurar a todos os alunos nem o sucesso e nem sequer o trabalho de acordo com a titulação. A contradição parece estar na seletividade da escolaridade, pois, se a escola não garante sucesso, *status* e qualificação, porque então manter esse sistema de ensino seletivo e competitivo? Muitos educadores enfrentam o mal-estar ao constatarem que as circunstâncias efetivamente mudaram, tornando inúteis seus desejos de manterem objetivos que já não correspondem ao contexto social de que fazem parte.

A escola e os profissionais docentes, atualmente, vivem, simultaneamente, a situação de uma série de missões que lhes são atribuídas e o aparecimento, no seu interior, de formas de vida, de formas de organização dos jovens e de troca de saberes que escapam à forma usual como a escola pensa as crianças e os jovens e como os organiza.

É possível que algumas mudanças para melhorar a educação, apontadas por Nóvoa (1995), tais como

inovar o trabalho, quebrar a rigidez tradicional do “modelo escolar” e desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, redefinir os espaços e tempos letivos, estar atento à gestão integrada dos ciclos de aprendizagem e de reconceitualizar o currículo contribuam para que se crie uma nova identidade docente. Talvez contribua a atenção para perceber que a escola não é um lugar recolhido e isolado da sociedade, mas um espaço cultural habitado por saberes e instituições que devem tomar parte ativa no esforço de educar e de formar. Diante das crises e das mudanças que permeiam o trabalho e a identidade docente, é preciso abrir-se para a reflexão crítica sobre o próprio saber, e sem deixar de perceber como Hall aponta: “As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (2007, p. 108).

Por outro lado, os docentes e a escola passam por uma crise cognitiva da forma como a escola pensa o que se passa no seu interior e essa tendência leva à compreensão de que todos os problemas são problemas escolares.

A crise da escola em determinados contextos é uma grande escolarização dos problemas – que os professores vivem a sua profissão como sendo uma missão impossível, vivida sob o signo do insucesso profissional e pessoal. No caso das profissões que envolvem relações pessoais, muitas vezes a crise da instituição é percebida como uma crise dos profissionais, sendo um insucesso deles. Há uma redistribuição social pelos fracassos desses problemas institucionais e que tende a responsabilizar os indivíduos por isso.

Há somente alguns anos, os pais esforçavam-se para ensinar a seus filhos: a disciplina, a cortesia e o respeito, e não permitiam a eles o menor enfrentamento com os professores. Além disso, muitos intervinham pessoalmente para explicitar o seu apoio aos professores diante do menor conflito. Isso era feito na presença dos filhos. Na sociedade contemporânea, os professores são responsabilizados universalmente por tudo o que possa haver de errado na escola e na sociedade, sem se levar em conta a capacidade limitada de evitar isso e da abrangência do problema, que não se resume a um fato isolado, mas que é produto do que se produz socialmente. Novas exigências são cada vez mais acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se

deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina, das ausências e das perdas.

No momento atual, é comum a queixa dos docentes – de que os pais não apenas não se preocupam com os filhos, mas que, além disso, estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança com um último alibi, o de que, no final das contas, se o filho é mal-educado, a culpa é do professor.

A autoridade paternalista imprime familiaridade às relações de trabalho, fortalecendo laços de poder em que prevalecem formas de submissão e não de autonomia, de cooperação e/ou de emancipação. Assim, é compreensível que boa parte da culpa pela crise recaia na educação e no professorado: isso costuma ser expresso no uso comum da afirmação: “O nosso problema é, antes de qualquer coisa, um problema de educação”.

Ocorre que, na escola, hoje, se vivenciam formas de individualismo que já não refletem um individualismo épico, mas, sim, um individualismo sofrido e que adquire formas diversas. O discurso dominante, hegemônico, prega que a escola não é eficaz, e que os professores e os alunos também não o são. Percebe-se que o campo educativo tornou-se uma espécie de gestão das precariedades mais que um espaço de democratização e transformação social. Também a questão que se põe à educação é que se acha que ela resolve todos os problemas, de maneira que ela não consegue resolver nem os problemas mais corriqueiros de seu próprio funcionamento.

Quando se diz que as questões sociais são questões afetas ao sistema educacional, individualiza-se a responsabilidade e desqualifica-se aquilo que seriam formas solidárias de lidar com os problemas em detrimento de uma forma solitária. Esse individualismo é reflexo do que a sociedade vive no cotidiano competitivo, algo que se estende também para a escola, o que evidencia também os méritos e os reconhecimentos individuais dos docentes. Desse modo, não existe uma definição do que fazer, de quais valores defender, já que não há mais consenso, vivendo-se atualmente um processo de socialização conflitivo bastante divergente. A rápida transformação do contexto social fez com que se diminuísse o apoio oferecido aos educadores,

tanto interna quanto externamente, no que se refere à comunidade escolar, gerando para os professores “dificuldades sem precedentes” (ESTEVE, 1999; CODO, 1999).

O que pretendo defender é que a prática pedagógica, o fazer docente não pode ser limitado à mera dimensão didática. Ela é enquadrada por normas e valores selecionados e valorizados pela sociedade, pela escola e pelo professor. A dimensão deontológica da ação docente é indissociável do componente pedagógico, uma vez que não é aceitável a adoção de práticas que conduzam a favoritismos ou a discriminações sociais ou culturais (NÓVOA, 1995). No desempenho da sua ação educativa, o professor não se limita à transmissão de conteúdos ou de um saber-fazer, pois ele age junto dos alunos para que adquiram hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo, assim, para a integração do aluno na sociedade e para a formação do seu caráter (PATRÍCIO, 1993).

A sociedade impõe aos professores desafios para os quais eles não estão preparados e, especialmente, para cujo enfrentamento não dispõem de recursos. Há também a representação idílica que acompanha muitos professores que, durante sua formação, muitas vezes não têm contato com o contexto real das escolas, mas, sim, apenas com imagens que não correspondem à realidade.

Em todo o processo de formação docente não se fala de instrumentos de trabalho, carga, riscos, segurança, higiene e acidentes de trabalho. Esses temas não são abordados na formação e no processo de organização escolar, nas ciências da educação, não são identificados como participantes da formação e da vida dos docentes. Os professores formados nessa perspectiva, ao ingressarem nas escolas, sentem-se perdidos, pois a representação que tinham de educação e de escola, dos alunos e do ambiente escolar, desfaz-se no decorrer de seu trabalho. Se o professorado acumulou várias tensões e conflitos em sua formação teórica, agora se sente desorientado em seu fazer prático. Nem os professores e nem a escola conseguem cumprir os ideais atribuídos a eles pela sociedade.

Cabe, então, reapresentar a seguinte afirmação: “Quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro”. Por outro lado, quando o outro fala, esta mesma fala vem carregada de sua subjetividade e de todas as representações que este tem do lugar

de onde fala, além das representações que têm do sujeito para quem fala. Não há uma “neutralidade de análise” e de narrativa. A tensão entre a representação que o professorado tem de si e a representação que a sociedade tem, uma vez que, “[...] os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2007, p. 17).

A história tem evidenciado a perpetuação de práticas autoritárias de ingerência, de imposição de regras e de definições externas oriundas dos órgãos centrais de coordenação e avaliação das políticas educacionais em detrimento do que pensa, reflete ou define o professor. E mesmo quando se tenta criar processos ousados de alteração das práticas da escola convencional, em plena consolidação da democracia, a imposição de normas permanece como a conduta fundamental da escola.

Essa realidade tem reforçado atitudes de aceitação ou de resistência passiva, como o desânimo e o absenteísmo. A pedagogia e a docência construíram um imaginário muito específico e a ele se apegam, por terem feito da infância seu campo de ação. Esse imaginário está estreitamente relacionado com a idealização do ofício de ensinar e educar e ainda com os limites a que historicamente foi submetido esse ofício na escola. Talvez a forma apressada que se constrói de condenar o alunado impede que se enxergue a ordem social, econômica e política que condena professorado e alunos à tamanha precariedade na reprodução da vida, do conhecimento e da docência.

## **AS MUDANÇAS SOCIAIS E O MAL-ESTAR DOCENTE**

A escola, tradicionalmente marcada pelas possibilidades de mudança e de ascensão social (e, portanto, da superação das desigualdades sociais) tinha no professor a imagem de autoridade e de saber. Essa imagem ou representação sofre grandes abalos quando os docentes em sua profissão se veem sem recursos e à margem das decisões das políticas que tratam da educação, tendo que enfrentar circunstâncias de mudanças que não lhes permitem fazer bem e com prazer o seu trabalho. Cabe aos docentes arcar com o descrédito da profissão, tendo que suportar crítica generalizada, que, sem considerar esse contexto, os considera responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de

ensino. Para Esteve, “[...] a expressão mal-estar docente aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (1995, p. 97).

O mal-estar docente, como resultante das mudanças sociais, não tem como objetivo a autopiedade docente. Tem, sim, funções bem definidas:

1. A contribuição com a reflexão e a análise do próprio trabalho, possibilitando a sua compreensão e eliminando o desajustamento. Se as circunstâncias mudaram, essa situação exige um repensar da própria função docente, para que possa dar uma resposta às novas exigências, sem entrar num conflito que paralisa. Uma busca de solução isolada pode dificultar a saída, mas a análise e a reflexão com os seus pares podem contribuir para evitar o desajustamento, bem como a desistência da profissão.

2. O questionamento de como as mudanças sociais afetam a função docente pode servir para chamar a atenção da sociedade sobre as novas formas de educar e as dificuldades com que se debatem os professores. A partir desse debate, os docentes poderão ter o apoio da sociedade, das famílias, uma vez que este é um dos principais desencadeadores do mal-estar docente – a falta de apoio. Os professores não podem ser os únicos responsabilizados pelos problemas do ensino, pois estes são sociais e, portanto, pela sociedade como um todo devem ser assumidos e solucionados.

3. Como as mudanças sociais afetam as funções docentes, gerando o mal-estar? Esta é uma questão que precisa ser pensada para chegarmos a uma resposta do que precisa ser feito para melhorar as condições em que os professores atuam. É preciso uma atuação comprometida em várias frentes, tais como: políticas públicas, formação inicial e continuada, condições de trabalho, material de apoio, salário, avaliação docente e discente, carga horária de trabalho, estrutura física das escolas, etc.

Os resultados das avaliações apresentadas, tanto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), não foram satisfatórios, apresentando resultados deficientes em muitas escolas por todas as regiões do Brasil. Considera-se que parte desse fracasso ocorre mais em algumas



áreas, como matemática, química, física, isso pela absoluta falta de professores e pela atuação de muitos professores leigos nessas áreas de conhecimento. Há uma falta de cuidado com a educação, evidenciando-se isso com o descaso que os governos – federal, estadual e municipal – tem demonstrado com a pouca destinação de recursos para a educação, o que tem levado os locais de trabalho ao sucateamento, os salários dos docentes cada vez mais ínfimos que levam os professores a cumprir extensas jornadas de trabalho, com o aumento de horas trabalho para suprir as necessidades básicas. Esse conjunto de fatores, somado à necessidade de constante atualização necessária para exercer a função docente, está levando os professores a um estado de desencanto generalizado, um fenômeno não só perceptível no Brasil, mas também em outros países, como aponta Esteve (1995, p. 98).

Estudos sobre o mal-estar docente e a chamada síndrome de *burnout* estão cada vez mais chamando a atenção de pesquisadores de diversas áreas das Ciências da Educação, das Ciências da Saúde, da Engenharia da Produção, dentre outras que tentam entender o fenômeno, que atinge, de forma direta e cada vez mais intensa, os professores, além de outros profissionais que lidam diretamente com cuidados de pessoas.

Para Esteve, pesquisador de referência sobre o tema: “[...] a expressão *mal-estar docente* (*malaise enseignant*, *teacher burnout*) é empregada para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (1995, p. 98).

## REFERÊNCIAS

- CODO, Wanderley (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COSTA, Marisa. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 1995.
- ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
- ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- \_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora. 1995. p. 93-124.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, MG: UFMG/ Representações da UNESCO no Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 103-133.
- \_\_\_\_\_. The spectacle of the ‘other’. In: HALL, Stuart. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London, Thousand Oaks. New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.
- PATRÍCIO, Manuel. **Lições de axiologia educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.
- RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos dela. In: VEIGA, Ilma (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 73-93.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7-72.